



# revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 5, n. 6, Outubro-Dezembro. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p547>

**TECNOLOGIAS DIGITAIS  
E ENSINO DE INGLÊS:  
uma proposta de escrita  
colaborativa e produção  
de vídeo**

DIGITAL TECHNOLOGIES AND  
ENGLISH TEACHING: a proposal for  
collaborative writing and video  
production

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y  
ENSEÑANZA DE INGLÉS: una  
propuesta de escritura colaborativa y  
producción de vídeo

**Keila Mendes Santos<sup>1</sup>  
Cleide Jane de Sa Araújo Costa<sup>2</sup>**

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições da utilização das TDIC no processo de desenvolvimento das habilidades de *speaking* e *writing* em aprendizes de inglês, partindo da proposta de produção de um vídeo e da escrita colaborativa de um *e-book*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso, que teve como participantes 6 licenciandos em língua inglesa (LI). Os dados foram coletados por meio de questionários e foi realizado ao longo do Componente Curricular Língua Inglesa Avançada I. Os resultados alcançados permitiram perceber que as TDIC auxiliaram eficazmente na aprendizagem dos discentes, estimulando a percepção dos próprios erros e incitando a autonomia, levando os participantes a revisarem aspectos linguísticos fundamentais para suas produções.

<sup>1</sup> Mestre em Letras: Cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). e-mail: [keumendes@hotmail.com](mailto:keumendes@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação (Université de Provence Aix-Marseille I) e em Linguística (UFAL), mestre em psicologia (Université de Provence Aix-Marseille I), Professora Associada I do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, atuando no Programa Modelagem Computacional do Conhecimento (IC) e Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira- (PPGE). E-mail: [cleidejane@gmail.com](mailto:cleidejane@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias; Língua inglesa; Aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

This study aims to analyze the contributions of the use of ICDT in the developing process of speaking and writing skills with English learners, starting from the proposal of a video production and the collaborative writing of an e-book. It is a qualitative research, configured as a case study, which had as participants 6 English-language students (EL). The data were collected through questionnaires and was conducted during the Subject Advanced English Language I. The results obtained allowed to realize that the ICDT helped effectively in the students' learning, stimulating the perception of their own errors and inciting the autonomy, taking the participants to review linguistic aspects that were fundamental to their productions.

**KEYWORDS:** Technologies; English language; Learning.

#### **RESUMEN**

Este estudio tiene por objetivo analizar las contribuciones de la utilización de las TDIC en el proceso de desarrollo de las habilidades de hablar y escribir en aprendices de inglés, partiendo de la propuesta de producción de un vídeo y de la escritura colaborativa de un *ebook*. Se trata de una investigación cualitativa, configurada como estudio de caso, que tuvo como participantes 6 licenciandos en lengua inglesa (LI). Los datos fueron recolectados por medio de cuestionarios y fue realizado a lo largo del Componente Curricular de la Lengua Inglesa Avanzada I. Los resultados alcanzados permitieron percibir que las TDIC ayudaron eficazmente en el aprendizaje de los discentes, estimulando la percepción de los propios errores e incitando la autonomía, llevando a los participantes a revisar aspectos lingüísticos fundamentales para sus producciones.

**PALABRAS CLAVE:** Tecnologías; Idioma Inglés; Aprendizaje.

Recebido em: 01.06.2019. Aceito em: 09.09.2019. Publicado em: 01.10.2019.

## Introdução

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm se despontando em estudos recentes como elementos oportunos na mediação do processo de ensino e aprendizagem, desde que estejam envolvidas em um planejamento consistente, com objetivos claros, estabelecidos previamente (DEMO, 2009; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013; COSCARELLI, 2011; RIBEIRO, 2012).

Sabemos que a *internet* tornou-se uma ampla fonte de informações que requer uma postura crítica e criteriosa ao acessá-las para que não nos percamos em meio a conteúdos irrelevantes disponíveis na rede. Neste aspecto, a escola possui papel basilar, pois, conforme aponta Zacharias (2016) "Por ser a principal agência de letramento, a escola deve desenvolver nos alunos as competências necessárias para eles poderem atuar de maneira efetiva na sociedade da informação e comunicação (ZACHARIAS 2016, p. 28)". Percebe-se assim que cabe a essa instituição, enquanto instância formadora, prover meios de auxiliar os cidadãos frente ao uso pedagógico e educativo das TDIC.

Essa responsabilidade se estende também às universidades na condição de locus da formação dos futuros docentes, evidenciando práticas metodológicas que envolvam as TDIC. Embora utilizemos as tecnologias no nosso dia a dia para realização de atividades diversificadas, ainda há a necessidade de orientação e formação frente à apropriação pedagógica destes recursos para que não haja uma mera subutilização ou a simples transposição das atuais práticas para o meio tecnológico (PEREIRA, 2011). Justifica-se, assim, o contexto selecionado para realização deste estudo e os seus participantes, por serem estudantes de letras, docentes em formação.

Ao tratar da apropriação das tecnologias no contexto educacional, Ribeiro (2012) pondera que "nossa habilidade de explorar e operar novas tecnologias

não precisa existir de forma imperativa, porque há um discurso de que ‘a escola tem de’, mas porque há, de fato, ferramentas que podem auxiliar em nossas aulas” (RIBEIRO, 2012, p.16). Ou seja, ao adotar práticas que utilizem interfaces tecnológicas distintas, o docente não deve fazê-lo tencionando apenas inovar, ou modernizar as suas aulas e sim, partir do pressuposto de que está adotando recursos significativos para mediar a construção do conhecimento dos seus alunos. E, para que haja essa consciência crítica, é impreterível que antes de utilizar as TDIC o professor saiba em qual concepção de ensino e aprendizagem a sua prática pedagógico-metodológica está pautada (COSCARELLI, 2011).

No âmbito do ensino de língua inglesa (LI) as TDIC, quando apropriadamente utilizadas, podem fomentar o desenvolvimento e aprimoramento linguísticos por disporem de recursos que possibilitam o contato dos estudantes com a língua estudada e suas distintas variantes por meio do acesso à sites, vídeos, canais informativos diferenciados, propagandas, filmes ou outros meios que permitam a interação do estudante com falantes do idioma, a exemplo das redes sociais.

Algumas das maiores dificuldade de estudantes adultos de LI na apropriação comunicativa do idioma pautam-se, primeiramente, na compreensão oral (*listening*), na produção escrita (*writing*) devido às particularidades gramaticais que a distinguem da língua materna do aprendiz, neste caso, o português, mas, principalmente, no desempenho oral (*speaking*), seja por interferências ou recorrência constante à língua materna, ou por timidez e receio de cometer erros ou não conseguir se comunicar de maneira eficaz (OLIVEIRA, 2015).

Respaldado nessas premissas, o estudo aqui proposto apresenta e discute o resultado de experiências práticas de uso das TDIC na aula de língua inglesa, instigando o desenvolvimento de habilidades de *speaking* e *writing* em duas

atividades que envolveram a produção de um vídeo e a escrita colaborativa de um *ebook* em LI, utilizando o *Google Docs*.

Para tanto, parte-se do seguinte questionamento: de que forma a utilização das TDIC podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de fala e escrita na aula de inglês? A problemática que norteia o estudo emerge das possibilidades de utilização das TDIC como maneira de subsidiar de forma dinâmica, interativa e significativa a superação desses desafios que são recorrentes no processo de aprendizagem da LI.

O conceito de escrita colaborativa adotado nesta pesquisa está respaldado nas ideias de aprendizagem colaborativa de Penitz (1996) e Araújo; Figueiredo (2015) que a percebem como momento de interação em grupos no qual várias pessoas buscam aprender juntas. Valoriza-se, assim, as considerações individuais para atender aos interesses de um grupo.

A escrita colaborativa foi proposta, também, como prática que possibilita o repensar dos trabalhos em grupos caracterizando um processo que valorize a troca de experiências e criatividade mediante a construção compartilhada de ideias. A gravação do vídeo, por sua vez, constitui-se momento de aprender com os próprios erros, recorrendo à autocorreção, oportunizando criatividade e descontração em uma atividade que muitos estudantes já fazem no seu dia a dia, em suas redes sociais, que são as pequenas produções audiovisuais.

As atividades apresentadas e analisadas foram pensadas com a pretensão de estimular o desenvolvimento das habilidades já mencionadas, amparadas nas potencialidades das TDIC para o ensino de línguas e da necessidade de buscar meios de implementar o desenvolvimento efetivo não apenas da escrita e da fala, mas das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) de maneira mais ampla.

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi analisar de que maneira a utilização das TDIC em uma produção de vídeo e a escrita colaborativa auxiliaram no desenvolvimento de produções orais e escrita dos discentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso na qual os dados foram coletados por meio de questionários abertos. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas em uma universidade estadual do interior da Bahia, sendo as produções solicitadas durante o componente curricular Laboratório de Língua Inglesa Avançada I.

Considerando os distintos aspectos que envolvem o desenvolvimento das habilidades de escrita e fala ao longo da aprendizagem de inglês e por perceber as TDIC como recursos pertinentes para dinamizar a aquisição do conhecimento de forma a aproximar o novo idioma da realidade dos aprendizes, essa pesquisa se justifica pelas possíveis contribuições que pode apresentar ao contexto de aprendizagem de LI.

Trataremos a seguir do aporte teórico que norteia o estudo, apresentando considerações sobre letramento digital, o uso do *Google Docs* para produções colaborativas e algumas ponderações sobre as habilidades de *speaking* e *writing* na aula de inglês.

### **Letramento digital e o papel docente no uso pedagógico das TDIC**

Ao tratar das mudanças geradas em nossas vidas em consequência da ampla inserção das tecnologias em atividades diversas, Zacharias (2016) destaca que, além das alterações na comunicação e formas de interação, é notável a emergência de novos tipos de textos com características híbridas, associando som, imagem, *links*, movimento ao processo de leitura, e por consequência, um novo perfil leitor. No meio digital a leitura se torna mais interativa, devido aos recursos audiovisuais utilizados sendo preciso que o leitor, primeiramente, tenha

um foco e utilize apropriadamente os distintos *links* para se chegar à informação almejada.

Sobre este aspecto Coscarelli (2016) enfatiza também a necessidade de seleção criteriosa das informações encontradas na rede, destacando que, se no passado, bastava aos discentes o livro didático, isto não ocorre mais visto que a *web*, na condição de vasta biblioteca digital aberta, dispõe de uma variedade de conteúdo que requer orientação para se obter acesso a informações precisas.

Essas novas práticas de leitura e interação em contexto digital, com seleção crítica de conteúdo, demandam cidadãos dotados de letramentos múltiplos, destacando-se o letramento digital, necessário para utilização eficiente dos distintos aparatos tecnológicos que surgem a todo instante (PEREIRA, 2011). Em seus trabalhos, ao citar Smith (2000), Freitas (2010, p.338) discorre sobre o que significa ser um letrado digital atualmente. Para ela, além dos conhecimentos técnicos para operacionalização das máquinas é preciso ainda “[...] um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua”.

É perceptível pela fala de Freitas (2010) que o processo de apropriação e desenvolvimento do letramento digital deve ser constante por estamos em permanente e rápido processo de evolução. A convergência digital faz com que um mesmo aparelho execute múltiplas funções, como o celular que hoje agrega inúmeras finalidades que extrapolam a comunicação. Algo que aprendemos a utilizar hoje, em curto período de tempo, será atualizado com uma interface mais moderna e dinâmica, sendo exigidas habilidades distintas para manejá-lo.

Como resultado da chamada “Era digital”, as novas modalidades de leitura e, por consequência, de aprendizagens transpõem o contexto impresso e adotam

a tela como cenário principal de interação e mediação das práticas pedagógicas (DIAS, 2012).

Assim, é imprescindível que o professor seja alguém dotado de letramento digital significativo, que use, conheça, experimente as tecnologias, estando aberto às novas possibilidades para que as TDIC se integrem harmoniosamente em seu planejamento, de maneira que venha agregar novos e eficientes meios de produzir conhecimento (PEREIRA, 2011; PALLU, 2016).

Faz-se conveniente, no entanto, que o professor também saiba discernir o que é pertinente ou não para se utilizar no processo educativo dos estudantes, considerando que nem toda novidade tecnológica deve ser introduzida na escola meramente pelo seu conceito de inovação, cabendo uma análise criteriosa das suas potencialidades enquanto instrumento mediador de ensino e aprendizagem, o que requer orientação e formação para utilização e seleção das ferramentas partindo das suas aplicabilidades didáticas.

Cabe pontuar que muitos professores deixam de adotar esses recursos não apenas por desinteresse ou resistência ao novo, às vezes falta conhecimento das potencialidades pedagógicas dos recursos disponíveis, mesmo tratando-se de interfaces utilizadas com bastante propriedade por esses mesmos docentes para realização de atividades distintas, como entretenimento e comunicação no seu cotidiano. Ao tratar especificamente da formação do docente de inglês no contexto tecnológicos Dias (2012) destaca que, ao longo da graduação, muitos dos futuros professores não desenvolveram habilidades e multiletramentos necessários para integrar as ferramentas da *web* em suas práticas, havendo uma carência de *expertise* para o uso das TDIC nas aulas de LI.

Deste modo, o que se enfatiza aqui é a necessidade de um processo formativo dinâmico que oportunize o contato tanto teórico quanto prático com contextos e recursos de ensino e aprendizagem diferenciados, partindo dos

insumos fornecidos pelo cenário digital. A inserção das TDIC na formação se faz oportuna para que os futuros docentes convivam com essas práticas e aprendam a usar, em contextos educativos, os aparatos que já se fazem presentes em suas atividades rotineiras.

Salienta-se ainda que a adoção das tecnologias na escola deva superar modismos pautando-se sempre em uma avaliação e análise da eficiência dos novos recursos e a pertinência da sua utilização considerando o contexto de atuação do docente, buscando envolver a participação efetiva dos alunos (MORAN; MASETTO, BEHRENS, 2013).

Na próxima sessão serão feitas considerações sobre as possibilidades de escrita colaborativa utilizando o *Google Docs*, destacando como a interface foi utilizada nesta pesquisa.

### ***Google Docs* e escrita colaborativa**

Uma das características mais significativas, destacadas por muitos autores ao tratar da *web 2.0* é o fato de deixarmos de ser meramente consumidores para sermos produtores, criadores e distribuidores de informação, possibilitando novas oportunidades de construção do conhecimento (DEMO, 2009; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013).

A *internet*, com a difusão e adoção de interfaces interativas de entretenimento como os *blogs* e as redes sociais, estimularam e intensificaram o uso da escrita colaborativa, ao possibilitar uma resposta, comentário, enfim, um *feedback* escrito, sonoro ou imagético ao conteúdo publicado por meio da interação online (SANTIAGO; SANTOS, 2014), o que posteriormente passou-se a utilizar, também, em contextos pedagógicos com resultados promissores, a

exemplos de estudos utilizando as redes sociais e *blogs* como ambientes de aprendizagem (ARAÚJO; LEFFA, 2016, PAIVA 2016).

Ao trazer essas experiências de interação *online* por meio de produções textuais para a escola, temos a oportunidade de repensar os conceitos de textos na sociedade tecnológica e também a possibilidade de realizar trabalhos que envolvam autoria em pares.

Convém elucidar que o trabalho em grupo muitas vezes não é bem visto nem aceito por alunos e professores, devido as dificuldade em executar uma produção que efetivamente envolva a participação do grupo em si, havendo sempre aqueles que trabalham mais que os outros. O que ocorre, em muitos casos, são produções cooperativas, na qual cada um faz uma parte, juntando-se tudo no final (DEMO, 2009).

Ao distinguir aprendizagem cooperativa e colaborativa, Santos (2008) cita o quadro comparativo de Figueiredo (2006) destacando alguns aspectos relevantes. Para o autor a aprendizagem cooperativa tem por objetivo um produto final no qual os papéis dos participantes são estabelecidos previamente, estando centrado no professor que direciona o que deve ser produzido.

Já na aprendizagem colaborativa o foco é o processo, partindo de atividades não estruturadas, nas quais os papéis dos discentes vão se definindo conforme forem surgindo necessidades. Nesta perspectiva o professor é percebido como um mediador do processo que acompanha e intervém somente quando necessário, sendo esta a abordagem na qual se sustenta a escrita colaborativa aqui proposta.

Sob a ótica da aprendizagem colaborativa, a escrita colaborativa é percebida como momento de produção no qual o aluno pode acompanhar o processo de criação das suas ideias, as correções, opiniões e as considerações do outro sobre o seu texto e a sua escrita, tornando-se um espaço no qual o aluno

tem a oportunidade de trabalhar efetivamente em coautoria, demandando trocas, conflitos e negociação em vários momentos do processo de criação, para se alcançar o produto final (D'ANDREIA; RIBEIRO, 2012, ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015).

Para realizar a proposta de escrita colaborativa foi utilizado o *Google Docs* por integrar interfaces digitais que oportunizam trabalhos de autoria coletiva e colaborativa. O *Google Docs*, embora não tenha sido criado com fins pedagógicos, tem sido amplamente utilizado com objetivos educativos devido às distintas funções que podem ser realizadas no âmbito educacional, oferecendo um ambiente *wiki* que possibilita a construção de materiais em coautoria de maneira síncrona ou assíncrona.

O *Google Docs* ou Documentos *Google*, trata-se de um conjunto de aplicativos semelhantes aos serviços de escritório oferecidos pela *Microsoft Word* que permite a elaboração e edição de documentos, planilhas, apresentações no estilo *Power point* e formulários oferecidos gratuitamente bastando para isso ter uma conta de email do *Google*, um *gmail* e acessar as opções clicando no ícone que disponibiliza os serviços.<sup>3</sup>

Segundo informações da página de suporte do *Google*<sup>4</sup> ao utilizar os documentos do pacote de aplicativos é possível a realização de várias funções como, por exemplo: criar e editar documentos *online*; compartilhar documentos para criação e edição coletiva de maneira síncrona ou assíncrona; inserir comentários, imagens, *links*, *gifs* animados, não havendo a necessidade de salvar os documentos, pois as alterações são salvas automaticamente, podendo-se sempre recorrer ao histórico de edições, caso queira acessar uma versão anterior do arquivo em construção.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://support.google.com/docs/?hl=pt-BR#topic=2811805>

O acesso ao histórico de edições é ferramenta relevante para que o docente possa acompanhar as contribuições individuais e o processo de interação em uma produção coletiva, devido ao fato das alterações feitas pelos indivíduos ficarem registradas.

Dentre os distintos aplicativos disponibilizados pelo *Google Docs*, neste estudo utilizou-se a aba referente à criação e edição de documento, tendo como foco sua interface interativa dispendo de um ambiente com características *wiki* que permite a escrita compartilhada. Segundo Paiva (2015, p. 105) "A *wiki* é uma ferramenta digital que permite a produção colaborativa de textos em ambientes *web* de forma cumulativa, isso é, os participantes podem colaborar com a produção de um texto que já está publicado, alterando ou expandindo a edição anterior". A enciclopédia virtual *Wikipédia* é um dos principais exemplos de escrita colaborativa, tendo como lema "A enciclopédia livre que todos podem editar".

A interface *wiki* presente no *Google Docs* foi utilizada na produção colaborativa de uma história em língua inglesa que culminou na elaboração de um livro digital. Ao tratar da escrita colaborativa Rice e Huguley (1994) citados nos estudos de Ribeiro e Kubo (2015) a definem como qualquer tipo de escrita de um único texto realizada por mais de uma pessoa, envolvendo desde as discussões que levaram às ideias centrais como também o planejamento, pesquisa, organização produção de rascunho e produto final.

Dias (2012) ressalta ainda que a utilização das TDIC no processo de escrita colaborativa em LI resulta em textos com qualidade tanto linguística quanto discursiva. Para a autora, "No processo de busca da solução de um objetivo comum, os participantes assumem responsabilidade pela própria aprendizagem e também pela dos colegas, parceiros em colaboração" (DIAS, 2012, p, 10). Assim, em uma produção de texto coletiva é imprescindível parceria, negociação na

seleção de argumentos e direcionamento, respeitando as individualidades em uma construção que envolve múltiplas ideias e argumentos.

Desta forma, faz-se relevante que haja um planejamento para estabelecer objetivos, princípios, diretrizes e, até mesmo um roteiro, auxiliando na condução das ideias e discussões, principalmente quando se trata de uma produção em outro idioma.

Oliveira (2015) evidencia ainda que, ao propor um trabalho colaborativo, o docente precisa atentar-se ao processo de construção como um todo, não se limitando apenas a uma correção final da produção. Embora o texto final seja relevante, todo o processo de criação, os momentos de trocas, negociação e interação para a construção da escrita coletiva constituem-se espaços ricos de aprendizagem que não devem ser descartados.

Apresentaremos a seguir algumas particularidades presentes no processo de aprendizagem de fala e escrita em língua inglesa, destacando alguns aspectos que dificultam o desenvolvimento dessas habilidades.

### **O processo ensino e aprendizagem de LI: *writing* e *speaking* em foco**

O contexto do ensino de LI é comumente reconhecido por problemáticas que envolvem desde aspectos relativos à superlotação das turmas, carga horária insuficiente e pela ausência de recursos e materiais didáticos apropriados que possibilitem o contato com falantes da língua estudada.

As TDIC, embora não venham sanar esses problemas, podem ser de grande relevância e auxílio ao trabalho docente considerando que há uma variedade de aplicativos, sites, canais, redes sociais, filmes, séries, que podem ser adotadas como maneira de viabilizar o contato com falantes de variedades distintas da língua inglesa seja dentro ou fora do contexto escolar.

Os novos recursos disponibilizados pela *internet* podem ainda otimizar o tempo da aula, principalmente no caso da língua inglesa, no qual a precariedade do tempo disponível para estudo do idioma nas escolas regulares é insuficiente para um trabalho mais abrangente com as quatro habilidades.

Com a utilização de determinados aplicativos e interfaces digitais é possível uma ampliação da aula para outros momentos além da escola, fazendo assim um uso construtivo da ubiquidade favorecida pela rede. Sobre estes aspectos Ribeiro e Novais (2012, p.9) ponderam que “Nesses espaços digitais, não há mais “dentro” e “fora” da escola”, pois, uma atividade que teve início nesta instituição pode ultrapassar o tempo da aula por meio da interação dos estudantes em outros espaços.

Todavia, é fundamental que haja um comprometimento das partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma mudança de postura que descentralize o professor e leve os discentes a também assumirem responsabilidades perante a construção do seu conhecimento linguístico, o que demanda autonomia e dedicação. Essas alterações são fundamentais ou nada adianta a adoção de novos recursos se as posturas ainda são passivas e meramente receptivas (MORAN; MASETTO, BEHRENS, 2013).

No contexto de aprendizagem da cultura digital, embora informações diversificadas estejam disponíveis na rede, é sabido que informação por si só não gera conhecimento, sendo necessário interação, trocas e conflitos para que este seja construído de forma crítica.

No âmbito do ensino de línguas, apesar das TDIC proporcionarem recursos e materiais didáticos que viabilizem a aprendizagem da língua inglesa e minimizem a carência de recursos pedagógicos, ainda existem aspectos que dificultam sua adoção na sala aula. Tais aspectos envolvem tanto ausência de formação docente para o contexto tecnológico, quando preparação institucional

e discente para integrar novas práticas pedagógicas (RIBEIRO, 2012, COSCAELLI; RIBEIRO, 2011, MORAN; MASETTO, BEHRENS, 2013, PEREIRA, 2011).

Considerando que este estudo tem como foco as habilidades de fala e escrita em LI, sendo ambas percebidas como práticas sociais necessárias à atividade comunicativa, Nunan (2001) salienta que quando se trata da aprendizagem de uma LE, a expressão oral torna-se mais difícil que a escrita por diversas razões, dentre elas, o fato dos problemas apresentados na fala precisarem ser resolvidos ao longo da conversa para que a comunicação se efetive, ou seja, por ocorrer em tempo real, não é possível realizar correção e edições no momento da fala como ocorre na escrita.

Daí o fato de muitos alunos se sentirem tímidos para se expressar oralmente e não se mostrarem tão resistentes ao escrever em língua inglesa. Isso se deve à possibilidade de efetuar as necessárias correções e alterações em seus textos escritos, fato que não é possível ao longo de uma conversa em que se expresse oralmente.

Oliveira (2015) pondera ainda que no processo de aprendizagem de línguas existem fatores psicológicos que também interferem nas produções orais dos discentes. Para este autor “[...] fontes de barreiras psicológicas muito comuns são a timidez e o medo de errar, que acabam provocando nos aprendizes ansiedade e insegurança, principalmente nas atividades de fala” (OLIVEIRA, 2015, p. 133). Percebe-se assim que o desenvolvimento da habilidade oral é um processo complexo que envolve aspectos extrínsecos e intrínsecos aos aprendizes.

Nunan (2001, p. 48) ao citar os estudos de (Van Lier, 1995, p. 88) apresenta algumas particulares entre a língua falada e escrita e os possíveis problemas que podem ser enfrentados pelos aprendizes como podemos observar no Quadro1.

No quadro de Van Lier, é perceptível que a fala é apresentada como essencialmente auditiva ao tempo que a escrita é visual, podendo no contexto

tecnológico permeado por textos multimodais, ser acrescido de elementos imagéticos e sonoros que auxiliam no processo de compreensão em língua estrangeira.

Quadro 1- Comparação entre língua falada e escrita<sup>5</sup>

Fala	Escrita
Auditiva	Visual
Temporária, recepção imediata	Permanente; recepção posterior
Prosódia (rítimo, stress entonação)	Pontuação
Resposta Imediata	Respostar posterior ou nenhuma resposta
Planejamento e edição por um único canal	Planejamento ilimitado, edição, revisão

Observando o Quadro 1, percebe-se, também que a fala é temporária e requer uma recepção no momento em que for emitida, já a escrita permanece, podendo chegar ao seu destinatário posteriormente. Enquanto elementos como ritmo, entonação adequada, são necessários para uma comunicação efetiva, na escrita este papel limita-se à pontuação.

Ainda segundo o Quadro 1 de Van Lier, ao se comunicar oralmente espera-se uma resposta ou reação imediata do seu interlocutor, o que em uma comunicação em língua inglesa, feita por alunos aprendizes, pode ser um momento de tensão por não conseguirem se expressar da maneira apropriada devido ao desconhecimento vocabular ou linguístico para elaboração das

<sup>5</sup> Tradução nossa

Spoken language	Written language
Auditory	Visual
Temporary, immediate reception	permanent; delayed reception
Prosody (rhythm, stress intonation)	Punctuation
Immediate feedback	Delayed or no feedback
Planning and editing by channel	Unlimited planning, editing, revision

sentenças pertinentes ao contexto, o que o faz, muitas vezes, se sentir exposto e intimidado.

Já na escrita é possível postergar a resposta para o momento que julgar oportuno ou até mesmo não responder. Ao se comunicar oralmente também não há tempo para planejar, corrigir ou rever o que vai dizer, ao tempo em que a escrita permite vários momentos de revisão do texto escrito o que causa maior segurança ao aprendiz da LI.

Embora o desenvolvimento da habilidade escrita em LI aparentemente apresente menos problemas de execução em comparação à oral, a recorrência excessiva à língua materna como referencial, ou atividades que se baseiem em reprodução e não em criação, podem inviabilizar o seu desenvolvimento.

No processo de escrita em outra língua, o nível de proficiência do aprendiz influencia consideravelmente na produção uma vez que escritas mais complexas demandam conhecimento mais aprofundado de estruturas gramaticais e também vocabulares. Ao tratar das produções escritas em LI, Oliveira (2015) e Araujo; Figueiredo (2015) ressaltam a importância do docente abordar as produções escritas enquanto processo, por envolver momentos prévios de seleção e organização de ideias.

A seguir passaremos à análise das atividades realizadas, ressaltando os elementos que auxiliaram os participantes ao produzirem seus textos orais e escritos.

## **Metodologia**

Conforme destacado anteriormente, essa pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições da utilização de interfaces digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, destacando aspectos que estimularam as habilidades de *speaking* e *writing* dos aprendizes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, configurada como estudo de caso, por tencionar compreender as experiências dos sujeitos considerando os contextos nos quais estão inseridos (YIN, 2003, ANDRÉ, 2003).

O estudo foi realizado com 6 (seis) estudantes de licenciatura em língua inglesa em uma universidade estadual no interior da Bahia, partindo da análise de duas atividades propostas ao longo da disciplina Laboratório de Língua Inglesa Avançada I, relatando experiências com o uso das TDIC vivenciadas ao longo de um semestre acadêmico.

As produções realizadas foram distribuídas ao longo de três unidades de uma disciplina de 90 horas, de maneira não sequencial, levando-se em consideração os conteúdos programáticos a serem trabalhados, ou seja, foram contextualizadas no planejamento do componente, sendo fornecidos previamente insumos linguísticos considerados relevantes para a sua concretização.

Desta maneira, a primeira atividade foi a gravação de um vídeo no qual os discentes faziam a apresentação de uma receita culinária, destacando os ingredientes, modo de preparo, justificativa pela escolha da receita e a segunda foi a escrita coletiva de uma história em língua inglesa que, posteriormente, seria editada e transformada em um *ebook*.

A gravação do vídeo teve por objetivo auxiliar o desenvolvimento do *speaking*, considerando, principalmente, os discentes que apresentavam dificuldades de se expressar oralmente em língua inglesa no contato face a face, como também, incitar estudos autônomos uma vez que os estudantes teriam que pesquisar conteúdos e expressões comumente utilizadas no âmbito da culinária, revisar insumos gramaticais pertinentes ao contexto, além de buscar orientações sobre a utilização de aplicativos e elementos de edição, caso não conhecessem as interfaces selecionadas para utilizar.

Faz-se pertinente ressaltar que a atividade foi realizada em período extra classe, dispondo os alunos de outros momentos para pesquisa, gravação e edição. O trabalho envolveu algumas etapas como escolha da receita, pré-elaboração de ideias, listagem de ingredientes, processos envolvidos na receita e relação de aparatos necessários para execução. Essas etapas exigiram estudo e dedicação e alguns estudantes tiraram dúvidas em sala de aula. Após o término das gravações os vídeos foram expostos para todos os colegas apreciarem as produções em momento presencial.

Os dados do estudo foram coletados por meio de questionários abertos aplicados ao final de cada atividade. Como critério de seleção dos participantes, foram considerados os estudantes que responderam os dois questionários na íntegra, totalizando como informantes 6 licenciandos em letras/inglês cursando o sétimo semestre, com idade entre 19 e 30 anos. Por questões éticas, solicitou-se que estes escolhessem nomes fictícios de sua preferência para serem identificados no estudo.

### **Análise dos dados**

Nos questionários aplicados, além de questões referentes à gravação do vídeo e escrita do *ebook*, foram feitos, primeiramente, questionamentos referentes ao uso que os participantes fazem dos recursos tecnológicos em suas atividades cotidianas, tencionando atender os seguintes critérios de análise: a interação destes com as TDIC; seus conhecimentos sobre letramento digital; as opiniões frente a utilização das TDIC no processo educativo e formativo docente.

Desta forma, ao serem questionados sobre os principais recursos tecnológicos que utilizam em seu dia-a-dia, todos destacaram o celular como um dos principais recursos utilizado para comunicação e acesso à internet e a aplicativos diversos, alguns dos participantes destacaram ainda o uso frequente

de *notebooks* e computadores para realização de trabalhos, estudos e comunicação via redes sociais. No que tange aos conhecimentos dos participantes frente ao âmbito tecnológico, foi solicitado destes que conceituassem letramento digital e as seguintes respostas apresentadas no Quadro 2 foram destacadas.

Quadro 2: Conceitos de letramento digital apresentados pelos participantes

<b>George</b>	É o desenvolvimento do indivíduo para as novas mídias desse tempo pós moderno; sendo elas as diversas redes sociais, TVs por assinatura, etc
<b>Eugênio</b>	Eu entendo como sendo um tipo de alfabetização digital. Aprender a lidar com as TIC para fazer uso das mesmas na sala de aula
<b>Suzy</b>	Acredito que seja a forma que o professor se atenta a essas tecnologias e busque utiliza-las em sala de aula.
<b>Franciele</b>	Acredito que seja quando o professor busca estudar e aprender a utilizar as TIC
<b>Maria</b>	É o professor buscar aprender a usar as TIC para um melhor desenvolvimento da sua metodologia em sala de aula.
<b>Lazia</b>	Seria estar apto a usar todo tipo de recurso digital que existem hoje, saber usar.

É perceptível nas respostas a íntima relação estabelecida entre letramento digital e a utilização das TDIC unicamente à escola ou sala de aula. George e Lazia por sua vez, fazem uma relação do letramento digital aos fenômenos emergentes no contexto digital, destacando a necessidade de conhecimento para utilização e apropriação de aparatos tecnológicos diversificados em atividades distintas.

Sobre estes aspectos, Freitas (2010), ao citar os trabalhos de Serim (2007, p. 337), salienta que ser letrado digitalmente significa saber “usar a tecnologia, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informações para funcionar em uma sociedade de conhecimento”. Como

o autor evidência, o letramento digital trata-se de conhecimento fundamental para desempenhar atividades cotidianas extrapolando o contexto da sala de aula.

O fato dos participantes terem associado o letramento digital à escola, porém, é bastante significativo posto que esta instituição é de fundamental relevância para auxiliar os cidadãos no uso crítico das distintas ferramentas disponibilizadas pelo contexto tecnológico (ZACHARIAS, 2016). Isso evidencia que os professores em formação estão cientes do papel docente na consolidação do letramento digital crítico dos seus futuros discentes.

Ao questionar a importância da inserção das TDIC na escola como forma de subsidiar a prática docente, todos pontuaram ser relevante devido ao fato de estarmos inseridos atualmente em uma sociedade digital, na qual a tecnologia está presente no cotidiano dos alunos, sendo esta ainda uma oportunidade de “enriquecer as aulas” (Suzy), de forma a dinamiza-las. Ainda segundo os participantes “as TIC aumentam as possibilidades de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula (Franciele)” e são importantes porque “Estamos em uma época em que só os livros não são suficiente para se dar uma boa aula (Lazia)”.

No que diz respeito à sua formação, perguntou-se aos futuros professores se seus docentes fazem uso das TDIC em suas aulas e se eles acham importante ter contato com interfaces digitais e suas possibilidades de uso pedagógico durante o processo de formação. Todos responderam que em suas aulas os docentes utilizam aparatos distintos, sendo mais comum o uso de data shows, slides e filmes, e em algumas aulas, o aparelho de som.

Os seis participantes consideram relevante a orientação e contato com as TDIC ao longo da formação de maneira que possam ser instruídos para utilizá-las pedagogicamente, considerando que irão fazer parte da sua rotina de sala de aula, podendo subsidiar a sua prática.

### **Análise da produção do vídeo**

Para realização desta atividade, a gravação de um vídeo sobre uma receita culinária, os estudantes demonstraram, sobretudo autonomia, pois, foi preciso pesquisar previamente os ingredientes a serem utilizados bem como a pronúncia dos mesmos e a realização de revisão gramatical de alguns tópicos. Os participantes buscaram soluções para os problemas encontrados em tutoriais e demais recursos da *Web*, à exemplos de dúvidas que emergiram no momento da edição, demonstrando letramento digital significativo ao saber buscar e identificar os recursos e informações apropriadas para alcançar o conhecimento necessário, de maneira crítica e seletiva.

Como nenhum aplicativo de gravação e edição foi indicado pela docente, deixando a escolha livre, alguns participantes tiveram que pesquisar os aplicativos e editores de vídeo que melhor satisfizessem suas necessidades. Assim, a maior parte dos estudantes fez uso do celular e do *movie maker*, por já ser um recurso que tinham intimidade e por conhecerem o aplicativo.

Ao relatarem brevemente a experiência com o vídeo percebe-se que esta dividiu as opiniões dos discentes, pois, alguns se sentiram favorecidos pela possibilidade de poder regravar várias vezes revendo seus erros, já outros se sentiram intimidados pelas câmeras conforme podemos acompanhar no Quadro 3.

Quadro 3: Posicionamento dos participantes sobre a gravação do vídeo

<b>George</b>	A princípio me deparei com a dificuldade de apresentar algo com um roteiro/ vocabulário pouco usado, o que me levou a não apenas decorar mas aprender a receita. Outro ponto difícil foi registrar algo filmado, ainda em inglês [...] o resultado me deixou satisfeito.
<b>Eugênio</b>	As maiores dificuldades foram relacionadas com a produção e edição do vídeo, me senti um pouco tímido porque até então nenhum professor tinha sugerido este tipo de atividade, como resultado a habilidade de <i>speaking</i> foi prejudicada por causa da timidez. Antes da gravação tive que aprender como editar o vídeo e recorri a um vídeo em língua inglesa que explicava.
<b>Suzy</b>	A atividade proposta foi muito relevante para fins profissionais e sobretudo minhas habilidades em língua inglesa [...] eu gostei da minha atuação apesar dos erros que foram percebidos por mim posterior à gravação, me senti mais livre em falar em inglês. [...] a oportunidade de gravar várias vezes nos ajuda a fixar o conteúdo.
<b>Franciele</b>	A maior dificuldade que encontrei foi a gravação em si, [...] e depois desse processo a edição a princípio foi complicada, no entanto, busquei ajuda na <i>web</i> e percebi que existem várias opções [...] essa atividade não alterou minha habilidade de <i>speaking</i> pois senti a mesma dificuldade que sinto pessoalmente.
<b>Maria</b>	Nesta atividade do vídeo eu não encontrei grandes dificuldades, apenas necessitei da ajuda de outra pessoa para gravá-la, para execução da mesma foi necessário um treinamento do <i>speaking</i> [...]. Antes de iniciar eu fiz uma busca no <i>Youtube</i> de como seria feita a edição do vídeo.
<b>Lazia</b>	[...]se expor em frente à câmera falando em língua inglesa. Me senti um pouco intimidada. A atividade fez com que eu pudesse me autoavaliar enquanto falante. As vantagens de ser em vídeo é que se errássemos poderíamos refazer, além de nos autoavaliar [...]

Para os participantes um dos aspectos positivos desta atividade foi o fato desta favorecer uma autoavaliação dos erros podendo o vídeo ser corrigido e gravado novamente observando as particularidades na construção de algumas pronúncias.

As pesquisas realizadas antes da gravação auxiliaram no processo de aprendizagem e desenvolvimento do *speaking*. Todavia, alunos que normalmente não apresentavam problemas para falar em situações presenciais a exemplo de Eugênio e Lázia, sentiram-se tímidos frente às câmeras. Eugênio considerou este fator como algo que interferiu negativamente na qualidade do resultado final do trabalho. Para os demais participantes, por se tratar de uma atividade filmada, com oportunidade de parar, rever e repetir, foi algo positivo que favoreceu um bom desempenho da sua habilidade oral em LI.

Analisando as falas dos estudantes podemos observar que todo o processo de construção do vídeo envolveu etapas cruciais que incitaram atitudes positivas e autônomas desde a construção do conhecimento linguístico, como também a implementação de seu conhecimento tecnológico ao recorrer à internet e tutorias como estratégias para sanar suas dúvidas e solucionar problemas.

Apesar das opiniões distintas, o objetivo principal da atividade, que era auxiliar os alunos a se expressarem oralmente, foi alcançado, salientando aspectos positivos como o reconhecimento e superação de pequenos erros e a necessidade de aprender o conteúdo e não apenas decorar, destacada por Lázia, Suzy e George.

O fato de alguns alunos se sentirem mais a vontade com a prática adotada e outros não, demonstra a necessidade do docente utilizar abordagens e recursos distintos em suas aulas, de maneira a oportunizar momentos em que os estudantes possam mostrar talentos e habilidades diferenciadas, superando suas dificuldades de aprendizagem, o que não é possível quando se apresenta resistência a adoção de novas práticas.

### Questionário sobre a elaboração do *ebook*

As possibilidades de criar e publicar um livro online reafirmam os conceitos de autoria da *web* 2.0 partindo da premissa de que qualquer pessoa pode fazer, publicar e divulgar um livro digital. Certamente, ao acessarmos um *ebook*, devem ser considerados fatores relativos à confiabilidade e legitimidade de informações como em qualquer material disponível em rede. Entretanto, sua aplicabilidade na prática do professor torna-se recurso de suma relevância por permitir que as pequenas produções dos alunos possam ser divulgadas sem custos adicionais, o que pode se tornar um fator motivador para os estudantes ao perceberem que suas produções não ficarão limitadas à sala de aula.

Ao tratar dos *ebooks* ou livros eletrônicos, Demo (2009) os define como recursos portáteis, passíveis de serem manipulados digitalmente, dotados de várias virtudes que podem ser adotadas no contexto educacional. Existem várias plataformas de criação/edição de *ebook* disponíveis gratuitamente na *web*, bastando para isso que se tenha o arquivo pronto, normalmente em PDF, havendo também plataformas que suportam arquivos em outros formatos.

Neste estudo, como recursos para atividade de elaboração do *ebook*, utilizou-se o *Google Docs* para escrita coletiva do texto, o *Power point* ou o aplicativo de apresentações do *Google* para edição e inserção de imagens e o *Youblisher* para criação do *ebook*. O *Youblisher* é um serviço disponível *online* que pode ser utilizado para transformar arquivos em PDF em livros ou revistas digitais, de maneira simples, rápida e gratuita. Para utiliza-lo é preciso apenas que se crie uma conta no site, informando email e uma senha.

Para iniciar o processo de escrita da história, em momento presencial, solicitou-se aos alunos que se organizassem em duplas ou trios, escolhessem

temática e personagens da história e, posteriormente, os grupos deveriam criar o documento no *Google Docs* para trabalhar na construção do texto.

Em momento prévio foram feitas leituras e interpretações de textos em língua inglesa com temáticas diversificadas, de forma que os alunos pudessem ter contato com vários tipos de texto e não sentissem dificuldades em suas criações posteriormente.

Como os estudantes nunca haviam utilizado o *Google Docs* para realização de escrita colaborativa na construção de textos tipo *wiki*, foi necessária uma orientação por parte da docente. Após os devidos direcionamentos e a criação dos documentos no *Google docs*, a docente também foi acrescentada aos grupos tencionando apenas acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e observar a participação individual dos membros, só intervindo com correções quando o texto estava necessitando dos últimos ajustes.

Desta forma, as primeiras correções dos textos foram feitas pelos próprios docentes em formação, acompanhando a escrita dos colegas e a construção da história, demonstrado nas Figuras 1 e 2.

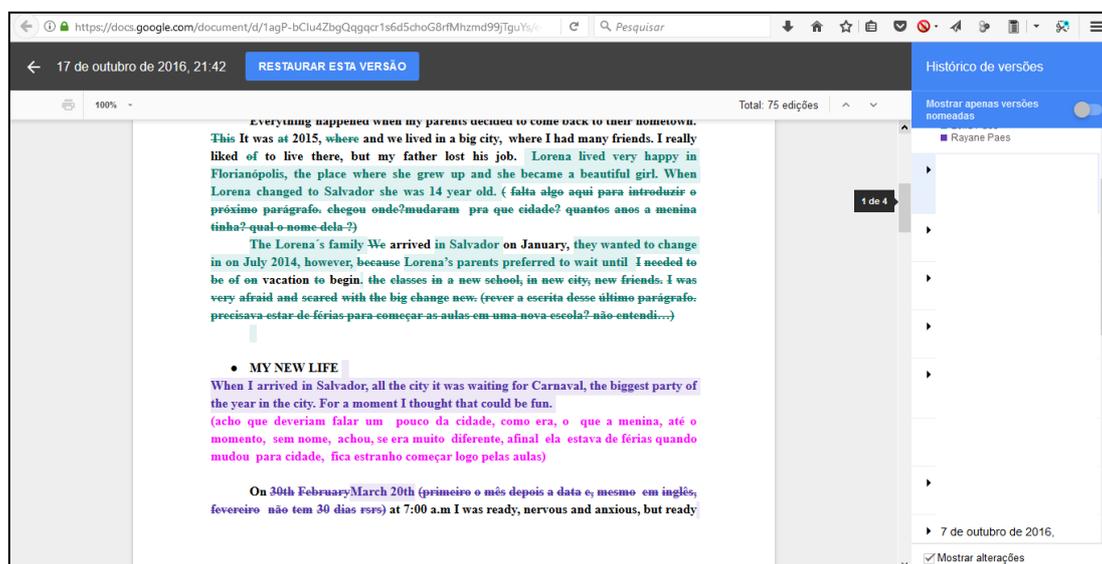
Conforme podemos perceber nas Figuras 1 e 2, para que se chegue a um texto final coeso, coerente, que faça sentido ao leitor, interação e colaboração na construção da escrita é fundamental, havendo a necessidade de leitura e revisão constantes, além de negociação e análise de melhor momento para inserir as informações, tratando-se de um processo complexo de criação coletiva que não descarta o individual.

Ao tratar da escrita colaborativa, D'Andreia e Ribeiro (2012, p. 60) ponderam que "Com frequência, é preciso negociar com o colega o argumento a ser desenvolvido no texto, o melhor termo a ser usado e, até mesmo, o tamanho da fonte mais adequada para a atividade", os autores destacam ainda que nem

sempre essas negociações são amistosas, porém podem constituir momentos de trocas e aprendizagens.

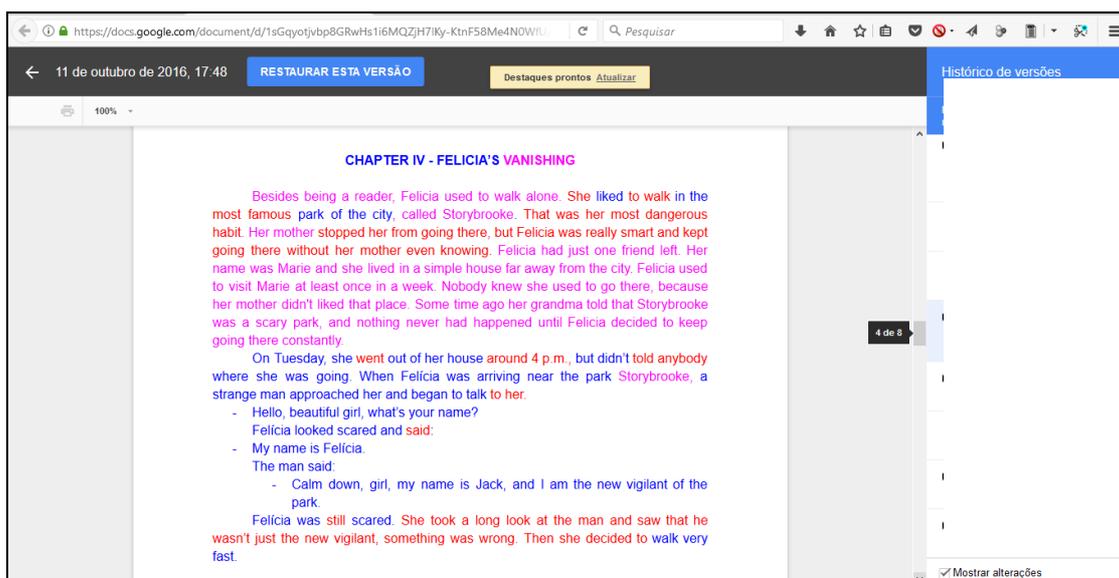
O processo de interação é perceptível nas imagens abaixo retiradas dos históricos de edições dos arquivos.

Figura 1- Interface de escrita colaborativa do *ebook My first love*



Fonte: *Print screen* do texto produzido pelos participantes no *Google Docs*

Figura 2- Interface de escrita colaborativa do *ebook Who killed Felícia?*



Fonte: *Print screen* do texto produzido pelos participantes no *Google docs*

O processo de escrita do *ebook* impulsionou a criatividade dos estudantes, instigando o desafio e a pesquisa de vocabulários novos, mostrando-se motivados ante a possibilidade de ter o texto transformado em livro digital. Assim, ao serem solicitados para discorrer sobre a atividade os participantes destacaram as seguintes informações apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4: Posicionamentos dos participantes sobre a produção do *ebook*

<b>Suzy</b>	[...] através desta proposta eu aprimorei meu conhecimentos [...] e melhorei minha escrita. A partir das dificuldades encontradas foi possível e necessário revisar alguns conteúdos gramaticais da língua inglesa [...] despertou minha imaginação e exercitou minha criatividade.
<b>Franciele</b>	A minha maior dificuldade foi escrever em grupo, continuar a escrita de outra pessoa, fazer interferência ou correções, senti que meus conhecimentos foram realmente postos em prática. Antes de iniciar

	o processo e durante ele foi feita algumas pesquisas em relação a gramática e conteúdo.
<b>Maria</b>	A maior dificuldade encontrada foi o trabalho em grupo, pois, a história foi feita em conjunto, pensamento diferentes. [...] para ajudar na escrita da história buscamos outros exemplos de histórias relacionadas ao nosso tema.
<b>Lazia</b>	[...]senti um pouco de dificuldade ao escrever em língua inglesa o que pensava em língua portuguesa [...] foi um grande desafio pois era mais complexo que um diálogo por exemplo. Esta atividade contribuiu para meu desenvolvimento do <i>writing</i> porque levou a pesquisar novas palavras.

Ao analisar os posicionamentos dos estudantes nas respostas do questionário foi possível perceber que a escrita coletiva constituiu-se momento de estudos e pesquisas referentes aos aspectos linguísticos e também um exercício de criação perante o desafio de complementar de forma coerente uma ideia desenvolvida pelo colega, demonstrando a necessidade de colaboração efetiva.

Ficaram evidentes também as dificuldades em se trabalhar em grupos destacadas por Francielle e Maria. Este aspecto pode ser explicado devido ao fato de muitos estudantes estarem habituados a uma ideia diferenciada de trabalho em grupo na qual há uma divisão de partes e poucos tem acesso ao todo, diferente da proposta de escrita colaborativa aqui apresentada na qual todos os participantes precisaram conhecer o texto na íntegra para saber onde e como inserir suas contribuições (DEMO, 2009).

Ao questionar os participantes se foi possível, de fato, realizar um trabalho no qual houvesse colaboração, todos afirmaram que sim, principalmente no momento da construção do texto, ocorrendo alternância ao longo da edição. Cabe destacar que dois estudantes enfatizaram que houve participação

igualitária por se tratar de uma solicitação da docente, motivando, assim, a participação do grupo por igual.

Quadro 5: Avaliação da produção colaborativa feita pelos participantes

<b>George</b>	Sim, o trabalho alcançou seu objetivo, pois trabalhamos coletivamente. Em alguns momentos até corrigimos um ao outro.
<b>Eugênio</b>	No meu caso houve, pois a minha dupla era bastante interessada, deste modo, a divisão na hora da escrita foi dividida corretamente.
<b>Suzy</b>	O trabalho em equipe para mim foi um desafio, no início não gostei, pois sempre tive o controle da situação nos trabalhos e esta pesquisa fez com que eu melhorasse e no final a nossa história ficou incrível e interessante justamente porque soubemos trabalhar em grupo.
<b>Franciele</b>	Sim, foi possível, a professora colocou essa questão como pré-requisito para realização do trabalho e a equipe acatou as instruções e o trabalho aconteceu de forma igualitária.
<b>Maria</b>	Com a ferramenta <i>Google docs</i> foi possível cada participante do grupo ajudar na escrita da história. Já no <i>Youblisshser</i> apenas uma pessoa usou.
<b>Lazia</b>	Sim, porque cada um seria avaliado por aquilo que produzia sendo assim os integrantes da equipe eram conduzidos a dividir a tarefa igualmente.

Com a escrita colaborativa do *ebook*, os estudantes tiveram a oportunidades de reconstruir os textos várias vezes, tornando-se um espaço também de construção de conhecimentos em contexto escolhidos por eles, pois as temáticas eram livres. O professor conduziu o processo procurando não interferir nas criações, apenas direcionando algumas ideias.

A atividade mostrou-se construtiva por possibilitar ao aluno identificar os problemas em sua escrita, seja por ele mesmo ou pelos colegas, permitindo a correção e reescrita do texto de maneira cíclica (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015). Essa situação normalmente não ocorre quando o professor recebe as produções

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p547>

do aluno prontas, realiza as correções e devolve de volta sem saber se as observações foram lidas antes do estudante arquivar ou descartar os textos. Os *ebooks* produzidos pelos alunos estão expostos abaixo na Figura 3 e podem ser acessados no *Youblisher*<sup>6</sup> tendo como títulos *My first Love*; *Who killed Felícia?*; *The hope* e *Holiday in the countryside*. Apresenta-se a seguir as considerações finais, retomando os objetivos e questão de pesquisa ao destacar os resultados alcançados.

Figura 3- *Ebooks* produzidos pelos participantesFonte: *Youblisher*

<sup>6</sup> Links de acesso aos *ebooks*.

<http://www.youblisher.com/p/1589216-Holiday-in-the-countryside/>

<http://www.youblisher.com/p/1587956-The-Hope/>

<http://www.youblisher.com/p/1583603-Who-Killed-Felicia/>

<http://www.youblisher.com/p/1586019-My-First-Love/>

## Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a utilização das TDIC nas aulas de LI, partindo da proposta de produção de um vídeo e da escrita colaborativa de um *ebook*, tencionando responder o seguinte questionamento: de que forma a utilização das TDIC podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de fala e escrita na aula de inglês?

Como resultado alcançado o estudo permitiu observar que a utilização das TDIC contribuiu eficazmente com a aprendizagem dos professores em formação. A produção do vídeo auxiliou os estudantes mais tímidos a se expressarem, estimulando momentos de autocorreção espontâneo por parte dos aprendizes. A construção colaborativa do *ebook* por sua vez, estimulou a autonomia em busca de soluções para problemas encontrados na condução da escrita, levando os participantes a revisarem conteúdos gramaticais e vocabulares fundamentais para uma construção mais elaborada dos seus textos.

Nesta pesquisa a proposta de escrita colaborativa envolveu vários processos e mostrou-se recurso eficiente para produções coletivas. Os futuros docentes trabalharam de maneira interativa, colaborando e interferindo positivamente na escrita do outro, incitando criatividade e parceria.

Certamente o produto final também foi valorizado, mas, o processo de construção do texto em si, permitiu trocas, momentos de revisão de conteúdo e vocabulário e percepção dos próprios erros e refinamento da escrita, requisitando atenção aos elementos de coesão e coerência, de forma que um texto produzido a várias mãos atendesse aos propósitos comunicativos adequadamente.

As atividades produzidas possibilitaram o desenvolvimento não apenas das habilidades de fala e escrita como objetivava o estudo, mas, também favoreceu experiências com práticas de *speaking* e *listening* ao pesquisar e praticar a

pronúncia de determinadas palavras; do *reading* ao revisar os trabalhos e ler os textos dos demais colegas de grupo; *writing* ao produzir os textos e ainda um desenvolvimento de uma variedade de conteúdos gramaticais e vocabulares considerando que em alguns contextos as histórias exigiam a utilização de palavras que não faziam parte do seu repertório linguístico ou exigiam determinadas construções gramaticais que precisavam ser estudadas e/ou revisadas.

As propostas didáticas mostraram-se motivadoras, alcançando resultados profícuos, cabendo salientar a necessidade de se intensificar práticas de letramento digital com fins pedagógicos no contexto do ensino de LI. O estudo permitiu ainda que os participantes utilizassem as TDIC em experiências práticas, proporcionando momentos de criatividade em produções de sua autoria.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARAUJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola editorial, 2016.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J.Q. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa *Revista Desempenho*, n.24, v.1, 2015.

COSCARELLI, C.V. Entre textos e hipertextos. In: Coscarelli C.V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011, p. 25-40.

\_\_\_\_\_ (Og.). *Tecnologias para aprender*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016.

D'ANDRÉA, C. F.B; RIBEIRO, A. E. Produzindo textos em coautoria no Google docs. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Orgs.). *Letramento Digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p.58-66.

DEMO, P. *Educação Hoje: Novas tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, R. Wequests, tecnologias, multiletramentos e formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.6.n. 03p. 335-352. Dez. 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, F. A. Produções de texto em ambiente wiki com edições colaborativas e criação de links. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Orgs.). *Letramento Digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p.104-113.

PAIVA, V. L. M. de O. Facebook: Um estado atrator na internet. In ARAUJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola editorial, 2016, p.65-80.

PALLU, N. M. – Um elo entre letramento crítico digital e o ensino de inglês para a formação de leitores. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS* Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 355-369, julho-dezembro 2016

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>. Acesso em: 04 nov.2017.

PEREIRA, T. K. S. A importância do letramento digital nas aulas de língua inglesa. *Revista X*, vol.1, 2011.p. 109-119

RIBEIRO, A. E. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Orgs.). *Letramento Digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p.12-21.

RIBEIRO, L. A.; KUBO, A. T. V. Escrita colaborativa no Google Docs: uma análise das interações entre professor e alunos. In 6º Simpósio hipertexto, tecnologias e educação. 2º Colóquio internacional de educação e tecnologia. Pernambuco. *Anais*, 2015. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/trabalhos/anais-eletronicos/>> Acesso em: 10/10/2017.

SANTIAGO, M. E. V.; SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. *Revista Intercâmbio*, v. XXIX:, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014, p. 83-107.

YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. Sage publication, Thousand Oaks, California, 2003.

ZACHARIAS, V. R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1.ed. São Paulo:Parábola, 2016. p.15-29.